

## AUTOBIOGRAPHIES LANGAGIÈRES : POUR UNE CONSCIENTISATION DES TRAJETS EXISTENTIELS ET PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANTS

Nicole Blondeau<sup>1</sup>, Eleonora Salvadori<sup>2</sup>

Dans cette monographie de la revue *Italiano LinguaDue* portant sur l'importance des retombées pédagogiques des autobiographies langagières (AL) dans la formation des enseignants de langue maternelle, L1, L2..., nous invitons les lecteurs, lectrices à en découvrir six qui se trouvent après cet article. Elles ont été choisies parmi les centaines recueillies tout au long d'un parcours pédagogique et coopératif qui a concerné un grand nombre de formateurs depuis plus d'une décennie<sup>3</sup>, pour partie à travers des projets européens. Des établissements scolaires et universitaires ainsi que des associations de plusieurs pays d'Europe<sup>4</sup> ont participé à ces projets, en ont disséminé les inflexions et engagements pédagogiques.

Ces AL, écrites par six enseignantes, trois françaises et trois italiennes, abordent, de manière singulière, des questions focales qui se retrouvent, avec plus ou moins d'intensité, dans le grand nombre d'AL d'apprenants et de professeurs que nous avons réunies au cours de ces dernières années : les rapports que chaque individu entretient avec sa/ses langue(s), ses représentations des processus d'apprentissage/acquisition de langue(s) qui peuvent influencer les processus d'enseignement/apprentissage, l'importance des contextes socio-affectifs, la manière dont se tisse « l'imaginaire des langues » (E. Glissant).

La manière même de parler sa propre langue, de la parler fermée ou ouverte, de la parler dans l'ignorance de la présence des autres langues ou dans la prescience que les autres langues existent et qu'elles nous influencent même sans qu'on le sache. Ce n'est pas une question de science, de connaissance des langues, c'est une question d'imaginaire des langues (Glissant, 2010: 91).

Nous nous sommes peu à peu acheminées à travailler avec et sur les autobiographies langagières des enseignants, et aussi celles des apprenants avec lesquels nous avons collaboré, parce que les options dominantes de la didactique des langues (DDL) abordaient peu "l'image", les représentations que nous nous étions forgées de la langue à transmettre. Bien sûr, les différentes étapes d'apprentissage sont parfaitement identifiées par la DDL et se traduisent par des niveaux, dont le CECRL<sup>5</sup> est l'objet de vulgarisation didactique abouti. Cependant, dans l'"empirie" de nos cours, force est de constater que bien d'autres facteurs, peu identifiables s'ils ne sont pas au préalable reconnus, entrent en jeu : le statut social incorporé des langues, ce que Bourdieu appelle

<sup>1</sup> Université Paris 8 – Vincennes Saint-Denis.

<sup>2</sup> Centro Educazione ai Media, Pavia.

<sup>3</sup> Projets KALECO (143452-2008-IT-KA2 MP) ; PLURILA (2012-1-FR1-GRU06-35650) ; IRIS (2017- 1 IT02-KA201-036701).

<sup>4</sup> Autriche, Espagne, France, Grèce, Italie, Portugal, Roumanie, Royaume-Uni, Suède.

<sup>5</sup> Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

les « rapports de forces linguistiques » (Bourdieu, 1984: 127) et la légitimité à se les approprier, l'espérance pratique de leur utilité dans leur futur, la dimension affective, l'expérience socio-culturelle du monde dans laquelle les langues ont un rôle créateur.

Pour les auteures de cet article, leurs longs processus d'auto-formation et de recherche, différents quant à leurs points de départ, quant aux expériences d'enseignement et aux cadres de référence, leur ont permis d'objectiver ces constats, de les mettre en lien et en perspective. Leurs nombreux partages de vécus professionnels les ont peu à peu amenées à une remise en question commune au sujet des langues, de leurs représentations, des processus d'acquisition, de leur posture vis-à-vis des apprenants et la prise en compte de leurs besoins.

Afin de mieux faire comprendre leurs engagements pédagogiques, les auteures livrent ci-dessous les récits subjectifs et fragmentaires de leurs parcours professionnels.

## 1. TEMOIGNAGE D'ELEONORA SALVADORI : EXPERIENCE D'UNE ENSEIGNANTE DE FLE EN ITALIE

Enseignante de L2 en Italie, j'ai beaucoup réfléchi et écrit sur ce sujet, sur mes échecs, sur les questions que j'étais obligée de me poser car je n'acceptais pas la réponse qui consistait à dire que les insuccès scolaires venaient des apprenants, de leur mauvaise volonté, de leurs "manques" enfin. Je trouvais (et je continue à trouver) en premier lieu dans les contraintes (culturelles aussi bien qu'organisationnelles) de l'institution, l'origine de cette difficulté à faire acquérir une langue afin qu'elle soit un instrument pour vivre et survivre.

Au tout début de ma carrière, je cherchais des suggestions dans les propositions des experts de la didactique des langues : j'en trouvais en grande quantité, toujours encourageantes, souvent contradictoires. Il serait long de raconter l'histoire de mes efforts, de mes questionnements et de mes déboires dans ce domaine. Ce récit est le sujet de mon mémoire à la fin d'un DEA<sup>6</sup> avec Robert Galisson et Danielle Lévy à la Sorbonne (1995) ; j'y avais esquissé mon autobiographie d'enseignante de L2 en Italie. J'avais décrit en premier lieu le cadre socio-historique et méthodologique à l'intérieur duquel s'inscrivaient les choix adoptés au fil des ans. Choix influencés par la volonté de mettre en pratique des indications tour à tour différentes, découlant des modes pédagogiques/didactiques qui se succédaient en Europe au cours des années '60-'90<sup>7</sup>.

Plus tard, j'ai compris qu'il fallait que je m'interroge tout d'abord sur l'outil "langue" que je voulais faire acquérir plutôt que transmettre à mes élèves, à partir de ma perception de ce qu'il était, de la manière dont je me représentais son processus d'acquisition, que l'on parle d'une langue "maternelle" (L1) ou d'une langue seconde (L2) et, enfin, sur l'origine des représentations que je m'étais forgées. Il fallait que chaque choix "méthodologique" découle non pas d'un dispositif à la mode proposé de l'extérieur, mais d'une réflexion personnelle sur mes expériences et sur mon vécu d'enseignante. Il fallait que je me mette à la place des apprenants, que je comprenne quels étaient les mécanismes et les motivations qui pouvaient déclencher leur envie

<sup>6</sup> Diplôme d'Etudes Approfondies (correspond au Master 2).

<sup>7</sup> Ces modes, en plus, trouvaient des échos souvent contradictoires dans la recherche pédagogique et didactique en Italie dans les années '60, fortement influencée par le modèle des langues "mortes" et donnant la prééminence aux contenus littéraires (plutôt histoire de la littérature qu'approche directe des textes littéraires). Il y avait, de surcroît, une sorte de méfiance à l'égard du "plurilinguisme", entendu comme apprentissage de "langues étrangères" dans le cadre de l'institution éducative : jusqu'aux années '70, les élèves italiens étaient pour la plupart dialectophones, engagés donc dans un difficile processus d'acquisition de la langue nationale standard.

d'entrer dans la nouvelle langue, de l'habiter. Un double mouvement : d'un côté, réfléchir sur mon imaginaire des langues et sur ma représentation de leur processus d'apprentissage, de l'autre, m'interroger sur la manière dont les apprenants vivaient ce contact.

J'ai essayé de reconstruire par quelles expériences, par quels processus s'était constitué l'imaginaire de ma langue première d'abord, de toutes mes langues après. J'ai trouvé des témoignages stimulants, heuristiques<sup>8</sup> dans les écritures réflexives de chercheurs/méthodologues et en même temps d'écrivains qui avaient observé et relaté leurs expériences langagières. Pour moi, Agota Kristof et Claire Kramsch ont été deux rencontres éclairantes :

Au début, il n'y avait qu'une seule langue. Les objets, les choses, les sentiments, les couleurs, les rêves, les lettres, les livres, les journaux, étaient cette langue.

Je ne pouvais pas imaginer qu'une autre langue puisse exister, qu'un être humain puisse prononcer un mot que je ne comprendrais pas.

Dans la cuisine de ma mère, dans l'école de mon père, dans l'église de l'oncle Guéza, dans les rues, dans les maisons du village et même dans la ville de mes grands-parents, tout le monde parlait la même langue, et il n'était jamais question d'une autre (Kristof, 2004: 21).

Sans passer par Vygotsky ou Wittgenstein, sans aborder la question de savoir si le langage précède et structure notre image du monde (les objets, les choses, les sentiments, les couleurs, les rêves, les lettres, les livres, les journaux) ou si nous construisons des signes pour étiqueter le monde qui nous entoure, voilà un précieux témoignage non académique sur la manière dont se façonne notre imaginaire des langues.

Claire Kramsch, dans son livre admirable *The multilingual subject* (2009)<sup>9</sup>, fait état de cette même question en parlant d'un enfant qui, dans sa langue maternelle, à mesure qu'il apprend à s'en servir dans son environnement, est poussé à identifier les signes (les mots qu'il prononce) aux référents qu'il perçoit, voit, entend, imagine. Par cette remarque, elle souligne la distance qu'il y a entre les processus d'acquisition de la langue première chez l'enfant et ceux qui sous-tendent l'apprentissage d'une langue étrangère par un apprenant dans un contexte formel.

Pour Kramsch, c'est souvent à partir de la première rencontre, en contexte formel (scolaire) d'apprentissage, d'une L2 que nous découvrons la distinction entre le signe et son référent et que nous percevons dans ce cadre que le signe peut acquérir de nombreuses et diverses valeurs symboliques.

A partir de mon expérience, le premier moment où le signe a été séparé de son référent dans mon imaginaire, même dans le cadre de la langue maternelle, c'est majoritairement celui de la première approche de l'écrit, donc le moment où le signe sonore ne renvoyait plus à un référent concret, fruit d'une expérience univoque, mais à une image mentale reproduisant le signe écrit.

<sup>8</sup> Pour plus de précisions, je renvoie à mon AL.

<sup>9</sup> Kramsch écrit : «La socialisation primaire dans la langue maternelle encourage l'utilisation référentielle des signes et l'attente que "les mots signifient ce qu'ils disent et disent ce qu'ils signifient". En effet, les enfants sont socialisés à croire que les mots et le monde ne font qu'un. En revanche, dans les premiers stades de l'acquisition d'une langue seconde, en particulier dans les salles de classe ou dans des milieux qui se trouvent bien loin des communautés de locuteurs natifs, les signes (linguistiques) sont séparés et dissociés de leur contexte naturel d'utilisation. La relation référentielle entre les signes et leurs objets n'est pas (encore) perçue comme naturelle et nécessaire, et les possibilités symboliques du signe sont beaucoup plus évidentes que lors des étapes ultérieures» (traduction Eleonora Salvadori).

Généralement, c'est dans le cadre de la formation scolaire que l'enfant commence à se construire une image, une représentation de la langue, des langues, qui va le marquer pendant tout son itinéraire ultérieur. L'instrument qu'il a utilisé de manière plus ou moins spontanée, souvent non réfléchi, devient un objet par rapport auquel il doit prendre du recul. L'institution lui demande de le manier, non pour son emploi naturel, mais pour en saisir et gérer le fonctionnement, le mécanisme. Elle lui propose des cases qui lui serviront pour classer, étiqueter, sectionner et figer cette langue. La langue première, maternelle, celle de la construction de sa vision personnelle du monde devient "autre"<sup>10</sup>.

Il faudra, plus tard, à travers nombre d'autres expériences, que l'apprenant réalise qu'acquérir une langue nouvelle n'est pas seulement une accumulation d'autres acquis linguistiques, mais aussi l'entrée dans des mondes différents. De fait, je demandais aux élèves d'acquérir de nouvelles identités en mobilisant les dimensions affectives et émotionnelles, expérience que j'avais personnellement éprouvée auparavant. Et j'ai voulu qu'ils réfléchissent aux éléments qui avaient facilité ou entravé ce processus d'acquisition.

Dans des contextes de communication plus ou moins naturelle, je les ai sollicités à décrire<sup>11</sup> ce qu'ils ressentaient à mesure que les béquilles de leur langue et de leurs communications usuelles n'étaient plus disponibles pour s'orienter et se situer. Je les ai guidés à la découverte de leurs processus d'appropriation de la langue, j'ai voulu qu'ils prennent conscience de l'engagement total que cela demandait.

Mon expérience professionnelle ultérieure s'est centrée sur cet axe : identifier et construire toutes les occasions que je pouvais offrir aux apprenants pour vivre la langue au lieu de l'apprendre (ou pour la vivre afin de l'apprendre). Il s'agissait de les faire réfléchir et écrire sur leurs multiples acquisitions langagières afin que l'expérience de la langue vécue soit fixée<sup>12</sup>.

Ce processus de conscientisation a été objectivé par une écriture personnelle qui a mis en relation mon vécu dans la construction de mon répertoire langagier et les découvertes/réflexions sur mon expérience d'enseignante : c'est ce qui m'a amenée à écrire mon autobiographie langagière et à proposer cette expérience pour la formation d'enseignants de L2.

## 2. TEMOIGNAGE DE NICOLE BLONDEAU : LE RAPPORT A LA LANGUE FRANÇAISE

Ce sont les projets européens, Kaleco (2008-2010), Pluri-LA (2012-2014), Iris (2017-2020) qui m'ont amenée à prendre peu à peu la mesure des potentiels pédagogiques, existentiels, heuristiques et herméneutiques des AL. Enseignante de français langue

<sup>10</sup> Cette rencontre avec la langue de l'écrit, perçue comme autre, est l'un des thèmes majeurs et parmi les plus productifs en termes de "conscientisation" dans les autobiographies langagières recueillies.

<sup>11</sup> L'écriture personnelle représente l'expérience privilégiée de connaissance de soi.

<sup>12</sup> J'ai trouvé dans l'instrument des échanges scolaires et dans les mobilités pour les jeunes proposées par les programmes européens des opportunités extraordinaires de faire "vivre" la langue. Les écrits suivants ont étayé mes réflexions : "Echanges et enseignement des cultures dans la pédagogie du français", in *Formation des enseignants aux échanges*, Analisi, Bologna, pp. 95-105 ; Salvadori (1994), "Langue/s vivante/s, langue/s vécue/s", in *Le français dans le monde, Recherches et applications : Pour une Pédagogie des échanges*, pp.127-132 ; Salvadori (1995), "Les partenariats d'établissements scolaires en Europe. Analyse d'une expérience", in *Recherche et Formation*, pp.18-25; GREFES, "Pédagogie des échanges"/"Teaching for exchanges", Conseil de l'Europe ; Salvadori (1996), "La formation accompagnant un processus", in *Modules de formation à la pédagogie des échanges*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, pp. 110-124 ; Salvadori (1997), "Taking language beyond the classroom", in M. Byram (dir.), *Face to face: Learning Language-and-Culture Through Exchanges and Visits*, CILT, London, pp. 18-35.

maternelle et seconde en collège classé en zone d'éducation prioritaire<sup>13</sup> dans la banlieue nord de Paris dans les années 1980-1995, puis à l'Université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis, à partir de 1996, sise sur le même territoire, mon terrain expérientiel s'est toujours caractérisé par la diversité des langues, des cultures, des provenances géographiques, par l'éloignement des apprenants de ce que Bourdieu appelle « la culture légitime » et qui est celle de l'école, par les trajets de migrations, d'exils, des histoires d'élèves et d'étudiants liées à l'Histoire des violences et des pauvretés contemporaines.

Pour les cours de français aux élèves allophones, j'ai très vite abandonné les manuels d'apprentissage du FLE<sup>14</sup>, même s'ils étaient utilisés sur des temporalités pédagogiques précises comme adjuvants stables et rassurants, et proposé d'autres supports : films, reproduction d'œuvres picturales, chansons, fichiers auto-correctifs issus de la pédagogie Freinet et surtout textes littéraires. Ces derniers étaient choisis en fonction des possibilités de compréhension des apprenants à un instant T de leurs apprentissages. Cependant, la démarche intuitive allait au-delà : il ne s'agissait pas d'attendre que les apprenants aient atteint un niveau de langue leur permettant de comprendre immédiatement le texte, mais de considérer le texte littéraire comme moteur d'apprentissage de langue et de langage, appui au développement de compétences de compréhension et d'expression, écrites et orales. (Cf. les manuels *Littérature progressive du français*, CLE international, 2004-2013). Dans cette optique, la lecture de l'ouvrage de Jean Peytard (1982) m'a conduite à appréhender le texte littéraire non plus comme exclusivement un agencement discursif dont il fallait comprendre le sens, mais comme un espace scriptural à explorer, investir, dont les réseaux de signes mis en lien pouvaient amener les élèves à produire du sens, c'est-à-dire des fragments de compréhension élaborés individuellement ou en groupe, qui, mis en commun avec l'ensemble de la classe, parvenaient à reconstituer le message du texte.

Pour les classes dans lesquelles j'enseignais le français langue maternelle, j'en ai aussi beaucoup appelé à la littérature, y compris pour la grammaire. Il me semblait que celle-ci était au service de l'expression, qu'elle s'actualisait dans l'écriture et soutenait les nuances des discours. Bien sûr, des exercices formels étaient réalisés, mais toujours contextualisés, en rapport avec les textes étudiés.

Je me considère comme monolingue, même si ce n'est pas tout à fait vrai, tant ma maîtrise de l'anglais et de l'espagnol est insatisfaisante. Ainsi commence mon AL (Cf. après cet article) : « Ma langue maternelle est, irréductiblement, *ad libitum*, le français ». C'est dans cette langue que je parviens à exprimer au plus juste ce que je pense et à dire « je t'aime ». « La loi de l'amour n'est-elle pas liée de façon irréductible et irréconciliable à la loi de la langue ? » se questionne Tzvetan Todorov (1985: 37). Comme je l'explique aussi dans ce récit autobiographique, une autre langue était présente dans mon entourage, le berrichon, parlé dans une région du centre de la France, mais frappé d'interdit par ma grand-mère car ce n'était pas le français valorisé de l'école. Pour moi, dès l'enfance, s'est construite une hiérarchie entre ces langues et j'ai investi à corps perdu, sans état d'âme ni culpabilité, celle des deux qui me promettait la possibilité de sortir des enfermements auxquels l'autre m'assignait : rester dans ma classe sociale, supporter la violence des rapports hommes-femmes, cadencée dans une identité de genre qui me révoltait. Le berrichon portait un destin social prédictible, le français présageait le rêve.

Sur un autre plan, mais lié à la question des langues, je me suis toujours sentie en exil dans ma famille, sans place, marginale dans le contexte social où j'étais née.

<sup>13</sup> ZEP : situées majoritairement dans les banlieues défavorisées des grandes villes françaises, devenues REP, réseaux d'éducation prioritaire.

<sup>14</sup> FLE : Français Langue Étrangère.

Rétrospectivement, il me semble que cette situation a développé chez moi une sensibilité particulière aux étrangers, à ceux qui tremblent au bord des frontières, aux déplacés. Cette expérience intime m’a sans doute, inconsciemment, menée vers l’enseignement du français langue étrangère aux personnes pour lesquelles cette langue était nécessaire pour survivre, vivre tout simplement, se reconstruire, les migrants, les réfugiés et leurs enfants, ou à celles qui l’avaient choisie.

J’ai commencé à lire très tôt et très tôt je me suis abîmée dans la lecture : je lisais n’importe quoi, tout ce qui me tombait sous la main, tout ce à quoi j’avais accès, et en cela l’école me permettait d’emprunter des livres absents de mon environnement. A travers ces lectures, les échappées qu’elles m’offraient, les mondes qu’elles m’ouvraient, s’est développé un rapport quasi amoureux à la langue française qui portait toutes ces histoires et un désir d’égaliser les écrivains dans leur capacité à jouer avec les possibles qu’elle sous-tendait. Dans le même temps, je pressentais que sa maîtrise, sa conquête, étaient mon sauvetage.

Au cours de ma scolarité, de ma formation universitaire, tout au long de ma vie, mes nombreuses lectures d’œuvres étrangères traduites en français m’ont, d’une certaine manière, enlacée à des langues que je ne connaissais pas, mais dont j’entendais les bruissements, dont l’existence lointaine échouait jusqu’à moi et me devenait familière. Ces œuvres me sommaient subrepticement de réfléchir à ma propre langue. Quand je lis *Dans la langue de chez moi la Tristesse est surnommée Resplendissante*, traduction de X. Bordes et R. Longueville du grand poète grec O. Elytis, Prix Nobel de littérature en 1979, (*Marie des Brumes*, 1982: 41), il m’est impossible de ne pas penser aux sens que j’accorde, dans “la langue de chez moi”, à la tristesse, de m’interroger sur ce sentiment qui m’est coutumier, et, au détour de la majuscule qu’Elytis lui octroie, entendre une profondeur que je ne lui avais pas attribuée. Dans le même temps, il m’est impossible de ne pas penser au mot grec “tristesse”, de me demander quelle est sa sonorité, quelles acceptions il recouvre, quelles sont celles que lui alloue le poète. Ainsi se brodent des liaisons improbables, inattendues, frêles mais réelles, entre la langue de chez moi et celle de chez lui. Il en va de même pour toutes les œuvres étrangères traduites en français que j’ai lues.

L’amour supprime le hasard, il abolit le temps et l’éternité, il réclame le temps et l’éternité, et pour finir en splendeur, il réclame une plurilingue, une folle pensée et un désir incommensurable. Je te traduis ainsi dans mes différents transports (Khatibi, 1992: 92).

La langue française qui est la mienne, telle que je la conçois, telle que je la vis et l’enseigne, est “plurilingue”, sorte de Babel qui résonne des langues du monde. Cependant, il ne s’agit pas de tomber dans une mièvrerie largement partagée concernant l’ineffable “beauté des langues” et d’adhérer aux discours empathiques sur “le respect des cultures”. Je n’ai jamais oublié d’où je venais et même si, anthropologiquement, toutes les langues et cultures se valent, j’ai fait l’expérience cinglante que, sur le marché scolaire, certaines valaient plus que d’autres.

C’est parce que la littérature a eu tellement d’importance pour moi, parce qu’elle m’a permis de sortir de mon environnement social, qu’elle m’a ouvert le monde, pour reprendre une expression ressassée, mais juste, que je l’ai largement mobilisée pour les élèves et étudiants auxquels j’ai enseigné. En revanche, je savais qu’il n’y aurait pas de communion immédiate, immanente, entre elle et les apprenants. C’est ainsi que j’ai mis en place nombre de procédures réglées visant à faire entrer ces derniers dans les textes. De plus, les textes choisis faisaient large part à ceux traduits, si possible, des langues maternelles des élèves, qu’ils soient allophones, descendants d’immigrés, français des banlieues ou des provinces.

De formation littéraire, ayant bifurqué vers la Didactique des langues car l'approche universitaire de la littérature me semblait trop scolastique, trop repliée sur son propre champ disciplinaire, je me suis ensuite éloignée de celle-ci pour intégrer les Sciences de l'éducation. Elles m'ont permis de rompre avec la focale "langue" portée par la Didactique des langues afin de prendre en compte le sujet en apprentissage/acquisition de langues, maternelle, seconde ou étrangère, ainsi que tous les paramètres qui influencent ce processus.

Le fait que je viens du même milieu social que les élèves et étudiants auxquels j'enseigne, même si je suis issue d'un milieu rural alors qu'ils sont ancrés, pour la plupart, dans un milieu urbain, m'a "contraint" à affirmer une forme d'exigence au regard de la maîtrise du français, des architectures discursives des textes produits par les apprenants. Je "sais", par expérience et formation théorique, que le niveau de français et l'habileté discursive sont les seuls objets des évaluations scolaires, donc de différenciations d'orientation, les uns étant aiguillés vers des filières courtes, les autres vers des filières longues. Mon enseignement accueille les langues présentes dans la classe, s'appuie sur elles afin de les comparer au français, de comprendre les différences, d'entrevoir les ressemblances. Les locuteurs qui les portent sont allocutaires légitimes, et dans le même mouvement, l'objectif de la maîtrise de la langue française est le corps de mes interventions pédagogiques.

Pour en terminer avec ce témoignage, mon enseignement oscille entre exigence et bienveillance, ce dernier terme étant entendu comme accompagnement, étayage des processus d'apprentissage afin que le sujet parvienne à entrevoir des trouées émancipatrices, à travers, ici, les langues qu'il maîtrise à divers degrés, à travers la langue française aussi. Dans le même temps, mon français "plurilingue" n'est ni nationaliste, ni exclusif, ni parangon de l'exception française, il est hospitalité.

### 3. ARTICULATION DE NOTRE REFLEXION AVEC LES TRAVAUX DU CONSEIL DE L'EUROPE

Les analyses et "recommandations" du Conseil de l'Europe sont venues peu à peu faire écho à nos itinéraires pédagogiques et nos questionnements politiques : comment «fabriquer, faire commun» (Nicolas-Le Strat, 2016) à partir de toutes les différences sociales, linguistiques, culturelles rencontrées dans nos cours et, *a fortiori*, dans les pays européens ? Le Conseil travaille à la construction d'une Europe plurielle, capable d'accueillir les diversités qui, désormais, sont présentes sur son sol. Cependant, à part tous les programmes de coopération éducative, de quels moyens se sont dotées les instances européennes pour atteindre réellement cet objectif ? A un niveau pragmatique simple, il est très difficile de se procurer un document clair concernant les politiques éducatives des pays membres. Or, il serait opératoire de pouvoir mettre en regard les différents systèmes, les analyser, et évaluer les démarches pédagogiques les plus appropriées en fonction des buts affichés. En France, par exemple, les résultats de la recherche en éducation comparée irriguent peu le terrain de l'enseignement. Ainsi, dans les projets européens auxquels nous avons participé, nous avons constaté que peu de collègues connaissaient l'organisation des systèmes éducatifs des autres.

Par respect des politiques éducatives de chaque état, aucune forme d'harmonisation et moins encore d'homogénéisation, sur des principes idéologiques communs et à partir d'évaluations des démarches pédagogiques les plus pertinentes, n'a été engagée (l'accord de Bologne de 1999 ne concerne que l'enseignement supérieur). Par conséquent, même si des changements sont advenus en fonction des retombées des "directives" supranationales, peu de dialogue s'est instauré entre les différentes politiques éducatives,

chaque pays préservant, à des degrés divers, ses choix initiaux, ancrés dans une histoire nationale. Par exemple, qu'en est-il des engagements communs pour la "construction" des futurs citoyens européens, construction qui passe par des processus de conscientisation (Paulo Freire) de rapports aux langues, cultures, appartenances sociales et à l'Histoire ?

Sur un autre plan, afin de répondre aux réalités migratoires de plus en plus complexes, chaque état a fabriqué sa solution, en général dépendante de son Histoire, qui conditionne sa vision du monde et celle de sa place dans ce monde, de sa politique intérieure et étrangère. De ce fait, les centralismes culturels ont souvent entravé la réflexion commune autour d'une approche des diversités présentes dans l'espace européen.

Depuis de longues années, les Instances européennes ont, de manière subtile, essayé de contourner les obstacles : les programmes éducatifs, de Socrates à Erasmus+, se sont donné comme objectifs de créer des réseaux et des liens entre les institutions éducatives de tous niveaux, localement ou régionalement, sans pour autant intervenir de manière explicite sur les politiques nationales. Ainsi, sont mises en place les conditions de contacts, d'échanges et de travail collaboratif entre les participants aux projets portés par ces programmes, d'élaboration de "bonnes pratiques", pour reprendre l'expression des promoteurs de ces derniers. Des collaborations durables sont envisagées, ayant pour ambition d'infléchir les politiques éducatives nationales. La stratégie du *bottom up*, du bas vers le haut, du terrain aux instances décisionnaires, censée atténuer les résistances nationales, a-t-elle atteint ses objectifs ? Nous nous permettons d'en douter. Les systèmes éducatifs nationaux, d'une part, transmettent, produisent, reproduisent les valeurs et croyances véhiculées par le récit national, d'autre part, sont encouragés à s'ouvrir aux diversités intra et internationales du contemporain. A défaut d'engagements clairs des institutions éducatives, des gouvernements, le poids de cette dialectique à trouver revient, pour grande partie, aux enseignants. Comment peuvent-ils passer d'une conception d'un enseignement de la langue nationale ignorant les langues premières des élèves à la prise en compte opératoire de celles-ci ? Comment peuvent-ils s'inscrire dans ce basculement de paradigme ?

Seuls des formations, des dispositifs de recherche-action centrés sur la prise de conscience du rapport qu'ils entretiennent avec les langues dont ils disposent, qu'elles soient premières ou apprises ultérieurement, peuvent les faire entrer dans une démarche réflexive qui interroge, en premier lieu, le lien qu'ils cultivent avec la langue nationale. Celle-ci est en général, pour les pays européens, idiome de la première socialisation. Elle est liée à l'intimité de l'enveloppe maternelle, à la proximité paternelle, grand-parentale. En outre, elle participe de l'histoire nationale et en ce sens, est chargée du poids des appartenances à une temporalité et un territoire, une mémoire. *In fine*, pour les professeurs, cette langue "officielle", "nationale" est aussi celle qui leur a permis d'être, professionnellement, ce qu'ils sont. Ils en ont incorporé les formes les plus légitimes, celles qui font l'objet des évaluations académiques, qu'ils ont soutenues avec succès. A cet effet, nombre d'entre eux auront tendance à considérer qu'elle seule a de la valeur, que son statut est supérieur à celui des autres langues connues de leurs élèves.

Le cheminement qu'un enseignant peut emprunter afin de remettre en question ses certitudes concernant l'image qu'il s'est construite de sa langue comme système clos, unique, (Kristof n'écrit-elle pas : « Au début, il n'y avait qu'une seule langue. [...] Je pouvais pas imaginer qu'une autre langue puisse exister, qu'un être humain puisse prononcer un mot que je ne comprendrais pas » (*Op. cit.*, p. 21) afin de mettre à distance des convictions forgées au cours de sa formation initiale et continue, est complexe.

Notre expérience pédagogique, faite de tâtonnements, d'essais fructueux et d'échecs, nos lectures d'une littérature issue de la Didactique des langues et des Sciences de



l'éducation, ainsi que les projets européens auxquels nous avons participé centrés sur la prise en compte des plurilinguismes en Europe, nous ont peu à peu amenées aux autobiographies langagières, celles des élèves, des personnes migrantes, des étudiants, en premier lieu, puis celles des enseignants. Que les AL des enseignants aient été envisagées en dernier lieu relève de nos trajets d'intervention qui ont tout d'abord concerné les "apprenants". Graduellement, notre focale s'est déplacée sur les enseignants qui interviennent aux niveaux primaire et secondaire, les formateurs dans les associations dispensant des cours de langue des pays dits "d'accueil" aux personnes migrantes, aux exilés. Embarquer des apprenants dans une écriture autobiographique de leurs langues, des rapports qu'ils tissent avec elles, relève de l'intime car les langues sont intriquées aux histoires de vie. C'est une écriture impliquée, qui engage le sujet-scripteur, l'expose. A partir de ce constat, s'est imposée l'idée que chaque enseignant qui conviait ses élèves à entreprendre son AL, devait, auparavant, avoir écrit la sienne. Désormais, cet engagement est devenu une posture déontologique incontournable quand il s'agit de solliciter les élèves à entrer dans cette écriture de l'intime.

#### 4. LES AUTOBIOGRAPHIES LANGAGIERES

En parcourant la littérature en Didactique des langues et les différents textes du Conseil de l'Europe, il ressort que l'expression "biographie langagière" est largement mobilisée alors que celle d'"autobiographie langagière" se fait beaucoup plus discrète. Pour ce qui concerne la DDL, discipline issue de la linguistique, il semblerait que son souci de "scientificité" l'a focalisée sur l'objet langue, « saisi par les linguistes » (Puren, 1988: 310). Tout s'est alors passé comme si « [...] la maîtrise du code suffisait à conférer la maîtrise des usages appropriés ou comme si l'on pouvait inférer de l'analyse de leur structure formelle l'usage et le sens des expressions linguistiques, comme si la grammaticalité était condition nécessaire et suffisante de la production du sens, bref, comme si l'on ignorait que le langage est fait pour être parlé et parlé à propos [...] » (Bourdieu, 1980: 55).

Ainsi, les didacticiens ont-ils évacué majoritairement ce qui relevait de la subjectivation, de "l'intime" (Berchoud, 2008), mais aussi du social, de l'histoire. Bien sûr, au fil du temps, la Didactique des langues, devenue Didactique des langues, des cultures et du plurilinguisme (Cf. l'article de M. Molinié dans ce numéro) a diffracté sa focale pour investir ces espaces. Cependant, nos interventions, recherches-actions dans des classes du primaire et du secondaire, nous amènent à constater que les recherches, une fois de plus, capillarisent peu le quotidien des classes, ce qui pose la question cruciale de la formation des enseignants.

L'autobiographie langagière, telle que nous l'entendons, est une écriture de soi, un récit de vie centré sur les déclinaisons langagières des individus. Cependant, les langues ne sont pas des monades, des totalités fermées sur elles-mêmes. Elles sont des empreintes à la fois affectives et sociales, des marqueurs de distinction, des facteurs de domination et de disqualification, elles portent les histoires et l'Histoire de leurs locuteurs. Elles en appellent à la mémoire, « [...] car nous n'avons pas d'autre source, concernant la référence au passé, que la mémoire elle-même » (Ricœur, 2000 : 26), traces mémorielles des langues dans les trajets existentiels des personnes et aux imaginaires induits. Quant à l'élaboration de l'AL, elle peut s'appuyer sur l'écrit, la silhouette<sup>15</sup>, le

<sup>15</sup> Gogolin, Neumann, (1991) et Krumm, Jenkins (2001) ont utilisé cette approche à l'école primaire afin de promouvoir la prise de conscience de ce qu'est la langue, en étudiant les représentations chez les enfants allophones de l'allemand comme langue seconde en relation avec leur langue maternelle.

dessin réflexif, ou les trois supports, mis en interaction ou non. Enfin, il s'agit aussi de penser le rapport pédagogique instauré pour que l'écriture de l'autobiographie langagière puisse trouver ses conditions d'élaboration.

Dans la formation des enseignants, l'autobiographie langagière peut être un moyen de conscientiser les multiples cheminements qu'ils ont empruntés pour apprendre/acquérir une langue étrangère, (qui sont loin des progressions proposées par les manuels, progressions que, cependant, nombre d'entre eux respectent dans leur classe), comment se sont dessinées les images qu'ils s'en sont faites, comment se sont noués les liens qu'ils entretiennent avec elles. De toutes les AL que nous avons recueillies, soit dans le secondaire, soit à l'université, il ressort fortement que les heures d'apprentissage d'une langue vivante étrangère à l'école, dans l'éducation formelle, n'ont pas servi à grand-chose. Ce sont par d'autres détours, d'autres situations que les élèves se sont approprié une langue.

L'élaboration des AL réquisitionne la mémoire afin de reconstituer des faits, des parcours, situés dans le passé. Celle-ci peut s'appuyer sur des indicateurs certifiés (périodes de la scolarisation, diplômes, Portfolio Européen des Langues...). Elle peut aussi aller chercher, au tréfonds du sujet, les traces d'expériences personnelles, les rémanences d'incidents fortuits, de rencontres, de lectures, de musiques, de films, de découvertes de pays, de cultures qui ont pu déclencher une appétence particulière pour une autre langue.

Dans le premier cas, les AL sont souvent standardisées et procèdent par étapes chronologiques : la langue de la première socialisation, généralement la langue maternelle comme langue de la mère, mais pas toujours (beaucoup d'enfants, sont, dès leur naissance bi-plurilingues, d'autres sont recueillis dans des institutions dont la langue n'est pas la leur, d'autres peuvent être élevés par des membres de la famille qui parlent un dialecte différent de celui de la mère ou du père pour l'Italie, par exemple), ses contacts éventuels avec d'autres parlers présents dans la famille élargie, l'initiation à la langue de l'écrit, l'entrée dans le système scolaire et le décèlement de l'écart entre la langue de la communication orale et la langue de l'école, la rencontre avec la langue codifiée des disciplines et des manuels, la première approche d'une langue étrangère avec la centralité de la figure de l'enseignant-e, capable de susciter, ou non, la passion pour la langue transmise.

Dans le second cas, est convoquée l'implication du sujet-écrivain, qui passe par l'acceptation d'une prise de risque : se dire, s'écrire, ne se décréte pas. Amener les personnes, élèves, enseignants, à entrer dans l'expression de soi par le prisme des langues suppose et impose d'établir une relation pédagogique dialogique, horizontale, bienveillante, dans l'écoute. A propos du dialogue, P. Freire (1980: 73) écrit : « Il n'y a pas de dialogue, cependant, sans amour profond pour le monde et pour les hommes » puis, un peu plus loin : « Le dialogue exige une grande confiance dans les hommes ». Et installer, voire instituer, cette confiance relève, de la part du formateur/enseignant, d'un travail sur soi, qui ne peut faire l'impasse sur l'objectivation de sa position sociale, professionnelle (que signifie être enseignant ? formateur ?), des stratégies ou tactiques par lesquelles il est parvenu à cette position, et, pour ce qui concerne l'objet de cet article, la conscientisation de son rapport aux langues dont il dispose.

Dans cette perspective, pour nous, l'élaboration de l'autobiographie de l'enseignant, du formateur, a recours à la complexité de l'écriture, la mise en récit d'expériences complexes et singulières. Notre posture n'en exclut pas d'autres. Elle ressort de notre histoire intellectuelle (littéraire, didactique des langues, sciences de l'éducation, sociologie), affective (passion pour la littérature, les histoires de vie) et de nos expériences d'enseignantes de langues maternelle, seconde ou étrangère auprès de destinataires divers, apprenants issus de familles aisées, publics que les sociologues

caractérisent de “défavorisés”.

## 5. LE PROCESSUS D'ECRITURE ET LA MEMOIRE/LÉS SOUVENIRS DANS L'ELABORATION DES AL

Au moment où nous écrivons, nous ne nous contentons pas de transférer sur le papier quelque chose de prêt et de défini qui se trouve en nous et qui attend simplement d'être transcrit. En nous, la matière existe, mais elle est placée en marge, informe : elle a besoin d'être rappelée par l'écriture et façonnée par elle. L'acte d'écrire est “créatif et générateur” en ce qu'il nous permet d'identifier et de mettre au jour des souvenirs “récupérés” dans l'obscurité du passé et ainsi soustraits à l'oubli. [...]

On peut se demander pourquoi certains souvenirs refont surface et d'autres pas (et c'est en fait un aspect essentiel qui remet en question la relation entre mémoire et oubli). Nous nous souvenons de quelque chose parce que nous avons oublié (c'est-à-dire effacé de la mémoire) quelque chose d'autre. Tout n'est pas stocké dans le réservoir de la mémoire. Nous savons que la mémoire est sélective, elle est intermittente et, de plus, nous souvenons-nous vraiment des événements tels qu'ils se sont produits ? Et quand ils se sont produits, les avons-nous perçus dans leur “réalité” ou selon notre regard subjectif qui les a filtrés ? La mémoire est aussi notre invention, tout comme l'acte d'écrire (Marin, 2008: 83)<sup>16</sup>.

L'écriture donne forme à l'“informe”, à ce qui, à la frontière de la conscience, “travaille”, cependant, et qui génère telle ou telle attitude, telle ou telle démarche, telle ou telle option pédagogique. Extirper l'“informe” des limbes où il se blottit permet de “récupérer” certains souvenirs auxquels le processus d'écriture va apporter des formes de cohérence. C'est cet effort de récupération, sorte d'enquête à rebours, qui va permettre, à chaque scripteur, de prendre conscience que son expérience individuelle des langues (maternelle/première/d'enseignement...) induit la découverte de nouveaux codes linguistiques, le développement de compétences métalinguistiques et interculturelles, la négociation avec des postures antérieures incorporées, l'ouverture à l'altérité. En d'autres termes, son champ de connaissances se ramifie, son réseau de relations se dilate, “relations”, étant entendu ici dans le sens glissantien, c'est-à-dire comme liens tissés avec le différent, l'étrange, le dissemblable qui amènera peut-être à s'arracher de “l'identité racine” pour concevoir et réaliser “l'identité rhizome” (Glissant, 1997).

Daniela Marin écrit que « la mémoire est sélective » (*Ibid.*). Ricœur distingue “mémoire” et “souvenir”. Il considère « [...] la mémoire comme visée et le souvenir comme chose visée » (*Op. cit.*, 2000: 27), met en regard la “noèse”, l'acte de penser qui relèverait de la mémoire et le “noème”, ce qui est pensé, “le contenu de la noèse” (CNRTL), qui se rattacherait au souvenir. Il s'en réfère à Augustin pour la description qu'il « [...] fait des souvenirs qui se “ruent” au seuil de la mémoire ; ils se présentent isolément, ou en grappes, selon des rapports complexes tenant aux thèmes ou aux circonstances, ou, en séquences plus ou moins favorables à la mise en récit » (*Ibid.*) Que l'on nomme “mémoire” ou “souvenir” le fait de récupérer du passé des bribes d'existence, d'événements, de sensations, d'émotions qui ont fait de nous l'être que nous sommes dans l'ici et maintenant, il n'en reste pas moins vrai que ce processus de

<sup>16</sup> Traduction Eleonora Salvadori.

récupération n'est jamais linéaire, rarement chronologique, souvent circonstanciel, contingent.

« Lorsque nous commençons à écrire, nous ne savons pas où l'écriture nous mènera » avance Daniela Marin, et Ricœur fait le lien entre "mise en récit" et résurgence des souvenirs plus ou moins en phase avec les scénarios narratifs. Le processus scriptural, qui engage le sujet, sa réappropriation de fragments de mémoire, sa sollicitation de souvenirs, a aussi des effets sur la mémoire et les souvenirs. La mise en mots infléchit les représentations rémanentes du passé et la trame narrative ordonne des faits dans une successivité qui n'était peut-être pas celle du vécu passé. L'importance, pour les enseignants engagés dans une formation autour des AL est de prendre conscience de ces infléchissements mémoriels à travers l'écriture et de la force de celle-ci, qui « [...] se nourrit d'elle-même et est une découverte continue » (Magris, 1997: 35).

Il n'est donc pas question de vérité, d'authenticité ou même d'objectivité, mais d'objectiver la manière dont les sujets-écrivains donnent sens à ces éclats de mémoire afin de se dessiner une identité professionnelle cohérente articulée à une identité langagière et culturelle, elles aussi cohérentes. Cependant, l'effet de cohérence est sans cesse mis à l'épreuve de l'écriture, qui au fil de son déroulement, des aléas des associations d'écriture et mémoire/souvenirs, peut, à tout instant, bousculer ces ordonnancements et les assignations de sens. Les significations attribuées à un événement ou une émotion et le rôle qui leur est affecté peut changer au cours du temps ou dans le déroulement de l'écriture. Ainsi, les scripteurs font-ils l'expérience de la labilité de ce que nous nommons "identité", en perçoivent l'hybridité et l'altérabilité. De plus, les acquis nouveaux, tant sur le plan personnel que professionnel, viennent sans cesse reconfigurer et réinterpréter des segments du passé, remettre en perspective l'ensemble de ce qu'est une vie.

« Cependant c'est dans la société que, normalement, l'homme acquiert ses souvenirs, qu'il se les rappelle, et, comme on dit, qu'il les reconnaît et les localise » (Halbwachs, 1925: 7). La mémoire/les souvenirs, s'ils sont singuliers, ne sont pas exclusivement individuels. Ils résonnent du social, même si les personnes n'en ont pas conscience. Ils s'ancrent dans un espace, un temps, dont les idéologies, les croyances, les espoirs et les désespérances sont communs. Le dispositif des autobiographies langagières tel que nous le concevons, suppose un partage des écrits personnels : soit une personne lit à haute voix son texte au groupe, soit les écrits des participants sont distribués à tous. Ce partage provoque les confrontations, le dialogue, la reconnaissance des ressemblances et des dissemblances, engage dans un processus réflexif et critique sur les expériences plurielles qui circulent dans le groupe. Ainsi ce dispositif d'AL permet-il d'articuler l'individuel et le collectif et de découvrir les éléments d'identités communes relevant des contextes et des itinéraires divers mais partagés.

## 6. CONCLUSION : AUTOBIOGRAPHIES LANGAGIERES ET RECONFIGURATION DES REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS

Si parfois, l'autobiographie langagière se présente sous forme de chronologies d'apprentissages, d'énumérations de langues apprises, rencontrées, le dispositif que nous promovons implique, comme nous l'avons écrit *supra*, le sujet-écrivain dans ses dimensions cognitives, sociales, émotionnelles, physiques. Nous parlons ici de "dispositif" en tant que procédures, modes hétérogènes d'interventions qui visent à infléchir ce qui est, souvent, perçu comme allant de soi. Il s'instaure dans une durée, souvent peu compatible avec celle des formations institutionnelles, mais cependant modulable et adaptable. Il permet de reconstituer les trajets par lesquels ont été acquises

de nouvelles langues, de clarifier le rapport entretenu avec celle maternelle. Il fait ressurgir les tactiques mobilisées pour s'approprier une ou des langues étrangères, les incidents, les échecs ainsi que les éléments facilitateurs (un enseignant, un coup de foudre, une passion pour un auteur, pour des musiques...). Cette conscientisation de la complexité de leurs propres processus d'acquisitions langagières par les enseignants eux-mêmes peut influencer sur les démarches pédagogiques, les dégager des carcans des méthodes, qui, même si elles se disent "communicatives" ou "actionnelles", sont majoritairement construites sur des progressions grammaticales et visent surtout l'acquisition des structures plutôt que des dispositions d'ouverture interculturelle, de communication avec les diversités présentes dans les contextes sociaux contemporains. Dès lors, la formation ne serait plus envisagée comme un réservoir de recettes, de techniques à reproduire, mais comme une trans-formation du sujet-enseignant, devenu capable d'envisager des choix pédagogiques, donc politiques, articulés à son histoire et hospitalier aux diversités humaines côtoyées dans ses cours. Ainsi, serait-il possible d'imaginer des environnements éducatifs sensibles aux singularités des élèves, à leurs rapports spécifiques aux apprentissages, ici ceux des langues, intriqués à leurs cheminements existentiels, pour frayer des voies émancipatrices et solidaires.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Berchoud M., (dir.) (2008), *L'intime et l'apprendre. La question des langues vivantes*, Peter Lang, Berne.
- Bourdieu P. (1980), *Le sens pratique*, Minuit, Paris.
- Bourdieu P. (1984), *Questions de sociologie*, Minuit, Paris.
- Elytis O. (1982), *Marie des Brumes*, François Maspéro, Paris.
- Freire P. (1969, trad. 1980), *Pédagogie des opprimés suivi Conscientisation et révolution*, Petite collection Maspéro, Paris.
- Glissant E. (1997), *Traité du Tout-Monde, Poétique IV*, nrf, Gallimard, Paris.
- Glissant E. (2010), *Entretiens avec Lise Gauvin (1991-2009) : L'imaginaire des langues*, Gallimard, Paris.
- Gogolin I., Neumann U. (1991), "Sprachliches Handeln in der Grundschule", *Die Grundschule Heft*, 5, 43, pp. 6-13.
- Halbwachs, M. (1925/1952), *Les cadres sociaux de la mémoire*, Librairie Félix Alcan, Paris.
- Khatibi A. (1992), *Amour bilingue*, EDDIF, Casablanca.
- Kramsch Cl. (2009), *The Multilingual subject*, Oxford University Press, Oxford.
- Kristof A. (2004), *L'analphabète*, Zoe, Genève.
- Krumm H.-J., Jenkins E.-M. (2001), *Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts*, gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm [*Children and their languages - vibrant multilingualism: Language portraits*, collected and commented on by Hans-Jürgen Krumm], Eviva Verlag, Vienne.
- Magris C. (1997), *Microcosmi*, Garzanti, Milano.
- Marin D. (2008), "Considerazioni in margine a un'esperienza di scrittura autobiografica" in *Pedagogika.it*, XII, n° 4, pp. 87-92.
- Molinié M., (dir), (2009), *Le dessin réflexif*, Kremlin Bicêtre, Belles Lettres
- Nicolas-Le Strat P. (2016), *Faire du commun*, Editions du Commun, Rennes.
- Peytard J. (1982), *Littérature et classe de langue. Français langue étrangère*, Hatier-CREDIF, Paris.
- Puren Ch. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan/CLE

International, Paris.

Ricœur P. (2000), *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Seuil, Point/Essais, Paris.

Todorov T. (1985), "Bilinguisme, dialogisme et schizophrénie" in *Du bilinguisme*, Journées de travail, 26-28 novembre 1981, Université de Rabat, Denoël, Paris, pp. 11-26.